



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

ESCOLA SERIADA X ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Eminázon Sousa Martins

Professor-orientador Dr. Erisevelton Silva Lima

Professora monitora-orientadora Mestre Silêda Maria Holanda de Sousa Almeida

Brasília (DF), Julho de 2014

ESCOLA SERIADA X ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professor-orientador Dr Erisevelton Silva Lima e da Professora monitora-orientadora Mestre Silêda Maria Holanda de Sousa Almeida.

TERMO DE APROVAÇÃO

Eminázon Sousa Martins

ESCOLA SERIADA X ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Dr Erisevelton Silva Lima
UnB/SEEDF

(Professor-orientador)

Mestre Sileda Maria Holanda de Souza Almeida
UnB/SEEDF

(Monitora-orientadora)

Profa. Mestre Abigail do Carmo Levino de Oliveira - UnB/SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, julho de 2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa e aos meus dois filhos , que sempre me apoiaram ao longo da minha vida profissional e acadêmica. E a todos Coordenadores e Tutores do Curso de Gestão Escolar. Mais a dedicação maior de todas, direciono para minha heroína mãe que com muita luta, deu dignidade aos seus filhos e os educou com muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A esta excelente parceria EAPE/SEEDF e a UnB, que nos proporcionou este curso com profissionais de alto nível, especialmente ao Tutor professor Wilian Gratão e a professora orientadora Sileda, pela paciência, atenção e dedicação. Enfim agradeço, também, a todos os colaboradores do setor administrativo do Curso de Gestão Escolar.

EPÍGRAFE

“A adoção dos ciclos como forma de organização do Ensino Fundamental enquanto política pública de educação para a democratização da escola. Os ciclos, entre outros aspectos, estabelecem, pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece. (SEDF, 2005)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as razões da mudança da escola seriada para a escola em ciclos de aprendizagem e seus efeitos na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas do Distrito Federal, especificamente na Escola Classe XY de Ceilândia, DF, que aderiu ao sistema de ciclos no momento em que foi proposto e “imposto” pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Analisou-se também, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro desde a chegada dos jesuítas, bem como os efeitos das mudanças provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 9394/96. Entrevistei professores e direção, através de questionários, para compreender a relação entre estudos sobre a escola em ciclos e a relação com o cotidiano da escola e obtemos respostas importantes para que a Secretaria de Educação do Distrito e o próprio Ministério da Educação possa rever a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola em ciclos. Há pontos positivos que precisam de aprimoramento e pontos negativos que precisam serem eliminados. Portanto quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos. A mudança na escola com a implementação dos ciclos, ainda não está em sintonia com a real qualidade da educação, tão almejada por todos nós, pois falta maior discussão com toda comunidade: professores, alunos, gestores e principalmente nossos governantes elaborando políticas educacionais mais comprometidas com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem. LDBEN Nº 9394/96. Políticas Educacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	3
1.1 A Educação, as mudanças e o professor	3
1.2 Breve histórico da educação brasileira.....	6
1.3 A Educação no Brasil: Da Democracia à atual LDB nº 9394/96 e os Ciclos de Aprendizagem.....	9
CAPÍTULO 2	11
1.3 A Escola Seriada e o Bloco Inicial de Alfabetização – Educação Básica	11
CAPÍTULO 3	23
1.1 Tipo de Pesquisa.....	23
1.2 Sujeitos da Pesquisa	24
1.3 Universo da Pesquisa.....	24
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	25
CONCLUSÃO.....	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31
APÊNDICE I	33

INTRODUÇÃO

A Escola Classe XY é uma escola pública localizada na cidade de Ceilândia-DF, oferta do 1º ao 5º ano. Tem 45 funcionários, entre professores, direção e servidores, e atende nos turnos matutino e vespertino.

Em termos de estrutura física, a escola está bem equipada e não perde em quase nada para boas escolas particulares da cidade. Possui um Laboratório de Informática, com acesso a internet, Sala de Múltiplas Funções equipada com data-show e outros itens.. O quadro de giz foi abolido, utiliza-se quadro branco. Há uma copiadora com máquina nova. Não falta material para elaboração das provas e trabalhos. Falta apenas recursos humanos para assessorar os professores na elaboração e digitação dos materiais didáticos extras.

Infelizmente temos, também diversos problemas que são comuns na maioria das escolas: como as drogas, violência e um número considerável de famílias desestruturadas e muitos alunos com dificuldades de aprendizagem além da falta de interesse e acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos, e do alto índice de evasão e reprovação.

Justificativa:

Pensando nos problemas acima mencionados, consideramos de relevante importância para elaboração da monografia, a compreensão dos pontos fortes e fracos das escolas públicas organizadas em série para que possamos implantar os ciclos em nossa escola e verificar se os seus benefícios irão realmente melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A relevância da pesquisa está em mostrar as mudanças ocorridas na educação no Brasil desde do Império à nova república de 1988, passando pela transformação ocorrida na educação pública provocada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96 e também analisar se o fato da escola ser

organizada em ciclos irá melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem ou será preciso algo mais além dessa mudança.

Problema:

Como foram analisadas as causas dos elevados índices de evasão, reprovação e baixo nível de aprendizagem da escola organizada em séries para implementar a escola organizada em ciclos na Escola Classe XY de Ceilândia DF?

Objetivos:**Geral:**

- ✓ O objetivo é analisar historicamente se a mudança da estrutura do currículo em série para os ciclos de aprendizagem realmente terá aumento significativo da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas pública do Distrito Federal.

Específicos:

- ✓ Comparar os pontos fortes e fracos da escola do Brasil Império organizada em séries, e da escola organizada em ciclos atualmente.
- ✓ Analisar os resultados da qualidade da educação no Brasil do século XVI ao Século XXI levando em consideração se a implantação do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) e dos ciclos (séries iniciais do Ensino Fundamental) nas escolas públicas do Distrito Federal, trouxeram aumentos significativos na qualidade do ensino e da aprendizagem, especificamente a Escola Classe XY, localizada na cidade de Ceilândia, DF.
- ✓ Verificar se a escola em ciclos de aprendizagem contempla apenas a aprovação automática dos alunos.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO, AS MUDANÇAS E O PROFESSOR

“A única coisa que é constante no mundo é a mudança”

(Heráclito)

Segundo Archanho e Hhasnaschiro (2010), ao longo da história da humanidade, o homem sempre foi resistente às mudanças. Alguns mais e outros menos; em geral temos medo do novo. Quando as primeiras grandes descobertas da humanidade surgiram, uma boa parte das pessoas, inclusive cientistas e pessoas ilustres, falaram que determinada invenção não daria certo, que seria impossível. Aconteceu com o avião de Santos Dumont, com lâmpada elétrica de Thomas Edison; e com as aulas ministradas em praça pública por Aristóteles e mais recentemente, o fim das máquinas de datilografia, para os computadores e desses para os notebooks. Nas escolas públicas e particulares; o fim do quadro de giz, para o quadro branco; o fim do retroprojeto para o data-show. Das aulas expositivas para as aulas nos Laboratórios de Informática. E muitos professores ainda são resistentes.

As mudanças são importantes para nos retirar da zona de conforto. O problema é quando estas são feitas de forma obrigatória, sem diálogo, sem ouvir os funcionários, a comunidade, até mesmo clientes e fornecedores de determinados produtos.

Os grandes pensadores da educação no Brasil e no mundo, sempre apresentaram novos procedimentos pedagógicos embasados em estudos e pesquisas científicas e mesmo assim em contrapartidas também outros pensadores foram resistentes em aceitá-las.

Sabemos que as transformações que ocorrem no mundo passam pela área de educação. O problema é que as grandes mídias não valorizam e não dão a devida importância merecida. O ser humano tende a encarar a mudança como algo negativo, pois esta pode fazê-lo abandonar o princípio do menor esforço, retirando-o

de uma zona de conforto. Assim, em muitos casos, o profissional se vê obrigado a ter que mostrar novamente o seu valor. Algumas pessoas são resistentes às mudanças porque não entendeu o que precisa ser feito e as razões pelas quais isso precisa ser feito. É possível que a necessidade de mudança não tenha sido bem explicada. Foi o que aconteceu com o processo de divulgação dos Ciclos nas escolas públicas do Distrito Federal. Como qualquer profissional o professor não é diferente, se ele não sabe bem o que vai fazer, ele resiste à mudança — explica Carmello (2004).

As pessoas de um modo geral que também são resistentes à mudança são aquelas que estão com medo. Muitas pessoas temem não conseguir fazer o que se espera delas, daí resistem a qualquer mudança que exija competências e habilidades que elas julgam não possuir.

Para Carmello (2004), estes dois últimos tipos de resistentes — o que não sabe o que é para fazer e o que tem medo da inovação trazida com a mudança — podem ser muito úteis para uma melhor compreensão do que a instituição precisa fazer para ter sucesso em sua nova fase de vida: aquele que resiste porque não sabe o que se espera dele pode ser trazido para a mudança por meio de uma comunicação mais eficaz, mais direta, mais pessoal. E aquele que não se julga preparado para a mudança pode ser conquistado por meio de cursos, treinamento ou qualificação — explica Carmello (2004), assinalando que aquele primeiro tipo, que resiste por medo de perder vantagens, só vai mudar se sentir que não vai perder o que conquistou.

Segundo o autor, considerar que toda pessoa que resiste a mudança é igual e faz isso porque não quer sair de uma hipotética zona de conforto é tratar pessoas diferentes de modo igual e perder eventuais aliados que podem ser conquistados por meio de comunicação e treinamento: muitas instituições anunciam mudanças por meio de e-mail, de circular, e da rádio corredor, muito como na nas instituições públicas da área de educação, sem um contato direto com as pessoas. Essa forma até desrespeitosa de tratar as pessoas em um momento importante da trajetória da instituição gera resistência e dificulta o sucesso da mudança.

De acordo com Moran (2007) dentre outras Instituições, às instituições de ensino (escola, universidade, etc), fora consideradas as mais resistentes ao novo, (tecnologias, novas formas de gestão, processos pedagógicos) quando na verdade isso não deveria acontecer; pois se trata de um local diferenciado e em busca constante de novos conhecimentos.

Quando se trata das mudanças na educação no Brasil, com o objetivo de analisarmos as melhorias ao longo do séculos XV a XXI, precisamente no ano de 2013, período em que houve a discussão e implantação dos ciclos e semestralidades em algumas escolas públicas do Distrito Federal, nos reportamos ao Brasil do Império, passando pelo Brasil da Primeira República, ao Brasil da Ditadura Militar, ao Brasil da Democracia e ao Distrito Federal com a implantação dos Ciclos e da Semestralidade para entendermos melhor se as grandes mudanças na educação pública brasileira propiciaram e estão propiciando uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem aos nossos alunos.

Em 2013, começou-se uma grande discussão nas escolas públicas do Distrito Federal sobre a implantação dos ciclos e semestralidades. A falta de informação e informações desencontradas que os ciclos tratam apenas da não reprovação gerou uma grande dúvida sobre a real intenção dos responsáveis pela educação pública.

Será que o objetivo é reduzir os índices de repetência e evasão ou uma real melhoria da qualidade da educação? Mas o verdadeiro problema que causou indignação por parte dos professores, Ministério Público e a sociedade como um todo, foi a forma que o governo queria implantar; ou seja, sem um debate sério com a comunidade escolar. Enfim, hoje isso mudou. E o diálogo está acontecendo nas escolas. E isso é muito bom num processo de gestão democrática.

Agora, o que deixa a desejar é a forma operacional da implantação dos ciclos nas escolas. Todos nós estamos acostumados a encontrar a receita do bolo pronta, é lógico. O problema maior é construção dessa receita. Para isso reportamos a Ciqueira, e Mitrulis (2001, P 116),

[...] A concepção do conhecimento em rede contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de álibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de grande liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo...]

As grandes mudanças do ensino público no Brasil, ao longo da história foi devido a políticas públicas implantadas sem uma participação de toda sociedade, sempre partindo de poucas mentes ora brilhantes, ora fazendo o jogo do poder e objetivo, infelizmente foi privilegiando os aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos, e isso podemos observar nos períodos do Brasil Império ao Brasil das políticas neoliberais conforme a história deixa claro e com muita propriedade.

1.2 Breve histórico da educação brasileira

A história da educação no Brasil começou em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil. Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas foi sempre a escola secundária, grau do ensino onde eles organizaram uma rede de colégios reconhecida por sua qualidade, alguns dos quais chegaram mesmo a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior. (ARCANJO, F. E HANASCHIRO, M, 2010).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, abrindo um enorme vazio que não foi preenchido nas décadas seguintes. As medidas tomadas pelo ministro D. José I, o Marquês de Pombal, sobretudo a instituição Subsídio Literário, imposto criado para financiar o ensino primário, não surtiu nenhum efeito. Só no começo do século seguinte, em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil-Colônia, a educação e a cultura tomaram um novo impulso, com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores, como os

de medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. (ARCANJO e HANASCHIRO, 2010).

Todavia, a obra educacional de D. João VI, importante em muitos aspectos, voltou-se para as necessidades imediatas da corte portuguesa no Brasil. As aulas e cursos criados, em diversos setores, tiveram o objetivo de preencher demandas de formação profissional. Esta característica haveria de ter uma enorme influência na evolução da educação superior brasileira. Acrescenta-se, ainda, que a política educacional de D. João VI, na medida em que procurou, de modo geral, concentrar-se nas demandas da corte, deu continuidade à marginalização do ensino primário.

Com a independência do país, conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sócio-político e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. De fato, na Constituinte de 1823, pela primeira vez se associou ensino universal e educação popular - uma como base do outro. Também foi debatida a criação de universidades no Brasil, com várias propostas apresentadas. Como resultado desse movimento de idéias, surgiu o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em assegurar "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", confirmado logo depois pela lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público. Teria sido a "Lei Áurea" da educação básica, caso tivesse sido implementada. (ARCANJO e HANASCHIRO, 2010).

Da mesma forma, a ideia de fundação de universidades não prosperou, surgindo em seu lugar os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827, fortalecendo o sentido profissional e utilitário da política iniciada por D. João VI. Além disso, alguns anos depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, delegando às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, comprometeu em definitivo o futuro da educação básica, pois possibilitou que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos. Assim,

a ausência de um centro de unidade e ação, indispensável, diante das características de formação cultural e política do país, acabaria por comprometer a política imperial de educação.

A descentralização da educação básica, instituída em 1834, foi mantida pela República, impedindo o governo central de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização do ensino fundamental, a exemplo do que então se passava nas nações européias, nos Estados Unidos e no Japão. Em decorrência, se ampliaria ainda mais a distância entre as elites do País e as camadas sociais populares. ARCANJO e HANASCHIRO, 2010).

Na década de 1920, devido mesmo panorama econômico-cultural e político que delineou após a Primeira Grande Guerra, o Brasil começou a se repensar. Em diversos setores sociais, as mudanças foram debatidas e anunciadas. O setor educacional participou do movimento de renovação. Inúmeras reformas do ensino primário foram feitas em âmbito estadual. Surgiu a primeira grande geração de educadores, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lideraram o movimento, tentaram implantar no Brasil os ideias da Escola Nova e divulgaram O Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que sintetizou os pontos centrais desse movimento de ideias, redefinindo o papel do estado em matéria educacional. ARCANJO e HANASCHIRO, 2010).

Surgiram nesse período as primeiras universidades brasileiras do Rio de Janeiro em 1920, Minas Gerais em 1927, Porto Alegre em 1934 e Universidade de São Paulo em 1934. Esta última constitui o primeiro projeto consistente de universidade no Brasil e deu início a uma trajetória cultural e científica em precedentes. A Constituição promulgada após a Revolução de 1930, em 1934, consignou avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, em 1937, instaurou-se o Estado Novo concedendo ao país uma Constituição autoritária, registrando-se em decorrência um grande retrocesso. Após a queda do Estado Novo, em 1945, muitos dos ideais foram retomados e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviados ao Congresso Nacional em 1948 que, após

difícil trajetória, foi finalmente aprovado em 1961, Lei nº 4.024. ARCANJO e HANASCHIRO, (2010).

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964, quando se inaugurou um novo período autoritário, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas, destacando-se entre elas o surgimento, em 1951, da atual Fundação CAPES, que é a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

O movimento de 1964 interrompeu essa tendência. Em 1969 e 1971, foram aprovadas respectivamente a Lei 5.540/68 e 5.692/71, introduzindo mudanças significativas na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, cujos diplomas vieram basicamente em ardor até os dias atuais. (ARCANJO e HANASCHIRO, 2010).

1.3 Educação no Brasil: Da Democracia à atual Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Ciclos de Aprendizagem

Segundo Alavarse (2007), a Educação mereceu destaque na Constituição Brasileira de 1988 que em seus atos dispositivos constitucionais transitórios (ADCT 60 modificado pela Emenda Constitucional 14/1996) dava o prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo. Ainda em 1996 surgiu a nova Lei das Diretrizes Básicas, que instituiu a Política Educacional Brasileira. A lei 9131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação que havia surgido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e tinha sido extinto em 1994. Em 1990 foi organizado o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Com a lei

9.424/96 foi organizado o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF (que depois de dez anos foi substituído pelo FUNDEB), que obrigou os Estados e Municípios a aplicarem anualmente um percentual mínimo de suas receitas (e desse montante, 60% pelo menos para o pagamento do pessoal do magistério).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído e a atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. SEDF (2005).

As principais características das mudanças no ensino público do Brasil a partir da nova LDBEN/1996 foram:

- Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15),
- Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4),
Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24),
- Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26),
- Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62),
Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64),
- A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69),
- Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77),
- Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87),

A Lei 9.394/96 contém as Diretrizes e Bases que vão orientar a educação nacional nos próximos anos. Seus 92 artigos representam um novo momento do ensino brasileiro; neles vemos refletidos muitos dos desafios e esperanças que movem o trabalho de tantos educadores numa nação de realidades tão diversas.

Este artigo se propõe destacar alguns dos aspectos mais significativos envolvidos nas mudanças que a Lei apresenta. Em seguida, analisamos os elementos que nos parecem constituir avanços com relação ao contexto educacional do momento, aos quais contrapomos também algumas questões que são ou que podem vir a se tornar problemáticas, em função do modo como o texto for interpretado ou da maneira como for conduzida a implementação de certas mudanças. (SAVIANI, 2004).

Neste momento do ensino brasileiro, proporcionado pelas mudanças na educação ao longo da história dos jesuítas, e da Lei 9394/96, é que compreendemos a implementação das atuais mudanças na educação pública, com o BIA, os Ciclos e Semestralidade, o Ensino Profissionalizante e os Indicadores da Avaliação da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) instituiu-se a possibilidade de os sistemas de ensino adotar o regime de ciclos, ocorrendo à reprovação apenas ao final de cada um deles. Tinha-se como objetivo trabalhar com o aluno um período maior do que um ano para que suas dificuldades fossem sanadas e conseguisse avanços em sua aprendizagem.

Para compreendermos melhor os Ciclos de Aprendizagem, que é o objetivo dessa pesquisa vamos iniciar explicando o primeiro momento dos Ciclos que foi pela implementação do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA nas escolas públicas de Brasília, seus pontos positivos e negativos.

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA SERIADA E O BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO- EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde da chegada dos Jesuítas, no século XXI a escola brasileira passou por profundas transformações e logrou, ainda que apenas no limiar deste milênio, atingir praticamente toda a população em idade de freqüentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo

persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período. ALAVARSE,(2007).

No meu ponto de vista os Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental, não se trata em atender às necessidades das crianças e conhecer cada uma delas como no BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, agora é mais complexo pois se trata de adolescentes; com diversas e os mais variados comportamentos e também vários professores e disciplinas diferentes. Nesta fase os alunos não tem mais a figura de uma “tia” ou um “tio”; e sim professores com comportamentos e atitudes completamente diferentes. (SEDF, 2005).

Em 2012, quando a Secretaria de Educação do Distrito Federal, começou a divulgar a implantação dos Ciclos houve muita polêmica, conforme já mencionado o que faltou na verdade foi a leitura e a releitura por parte dos gestores desta Secretaria dos fundamentos teóricos dos estudiosos desta nova demanda de ensino e aprendizagem; para que todos os professores alunos e comunidade pudessem compreender melhor esta mudança uma forma mais tranquila e menos polêmica conforme menciona, ALAVARSE, (2007, p.35).

[...] problematiza-se a adoção dos ciclos como forma de organização do ensino fundamental enquanto política pública de educação para a democratização da escola. Os ciclos, entre outros aspectos, estabelecem, pelo menos potencialmente, uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece[...]

Na verdade, Ciclo de Aprendizagem é uma organização do tempo e espaço escolar que visa o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes considerando a lógica do processo. Este está relacionado com a necessidade de se pensar uma concepção de currículo que articule as fases do ensino fundamental com as demais etapas e modalidades da educação básica, possibilitando uma adequação pedagógica entre eles. Organizar o Ciclo de Aprendizagem nas Unidades Escolares, remete também a se pensar no trabalho

pedagógico, sustentado na ação coletiva, com a finalidade de que todos aprendam. BARRETO , MITRULLIS, 2001).

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência.

Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu, e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade. (SEDF, 2005).

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (SEDF, 2005)

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada:

concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. (PACHECO, 1994, p.).

Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão o que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico. O problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pelos constrangimentos historicamente criados pela própria escola, seja pela sua ligação com as exigências mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota, pelo medo da reprovação. Quando a nota e os exames desaparecem... o esforço para aprender na escola será capaz de ser plenamente compensado apenas com o apelo a motivações ligadas a interesses e necessidades? ESTEBAN, (2005)

Afinal de contas, estudar não é uma atividade simplesmente “natural”, posto que implica um trabalho árduo de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura durante o largo período de anos que crianças e adolescentes devem permanecer na instituição.

Aventa-se também, como explicação para o desinteresse pelos estudos, o fato de que, para os alunos mais velhos, as oportunidades de trabalho nas quais o que conta é o conhecimento adquirido efetivamente, e não o mero certificado de conclusão de curso, parecem não se afigurar ainda para muitos como possibilidades. (FERREIRA, 2007)

A própria falta de perspectiva quanto à probabilidade de vir a ter uma ocupação regular seria supostamente desencorajadora dos estudos para alguns, ainda que a associação entre a possibilidade de ascensão social e a melhor colocação no mercado de trabalho em função de um maior tempo de estudos seja muito presente na sociedade brasileira. Em grupos mais restritos, em especial entre

aqueles alunos provenientes dos estratos médios, a expectativa de uma trajetória educacional de longo prazo marca porém, desde cedo, a preocupação com uma aprendizagem de qualidade tal que permita o acesso às universidades mais conceituadas. Mas, na análise da motivação para estudar ou para freqüentar a escola, não só a origem social dos alunos, como também o contexto escolar pode ter influência significativa, devendo ser levadas em conta as possibilidades abertas pela proposta curricular e pelas experiências de aprendizagem propiciadas pela instituição.

Além disso, com ou sem o regime de ciclos, muitos estudantes, especialmente os adolescentes e jovens, ainda quando não mostram interesse acentuado para estudar, manifestam interesse de freqüentar a escola, atraídos pelas oportunidades de convívio social que esta lhes oferece e pela sensação de pertencerem a grupos de referência reputados por eles como importantes. Eis um novo desafio às pedagogias. (SEDF, 2005)

À medida que muitas das atuais experiências com o regime de ciclos se consolidem, que os reclamos da escola inclusiva se façam mais veementes e que a difusão da ideia da pedagogia diferenciada encontre suporte em práticas escolares capazes de admitirem diferentes percursos de formação na trajetória escolar, como propõe Perrenoud (2000), provavelmente a expectativa quanto ao desempenho relativamente homogêneo dos alunos tenderá a sofrer alterações significativas. Nesse caso, ainda que a legislação nacional prescreva um conhecimento básico comum a todos os cidadãos brasileiros, condição de exercício pleno da cidadania, é possível que a escola se torne internamente bastante segmentada para atender a nichos de interesses e aspirações de clientela diversas, com conseqüentes desdobramentos em torno do significado social dessa segmentação. Novas questões quanto à certificação também poderão surgir.

Com o Ciclo, surge o conceito de progressão continuada. Progressão continuada vem de *continuous progress*, expressão usada em escolas dos Estados Unidos há pelo menos 40 anos. Progressão continuada e escola não seriada se associam. Uma complementa e fortalece a outra. Em Villas Boas (2010) a progressão continuada é tratada de forma articulada à escola não seriada. A

progressão continuada não tem sido completamente entendida e devidamente praticada por ter recebido, até agora, tratamento.

Entende-se como progressão continuada o “recurso pedagógico que, associado à avaliação, possibilita o avanço contínuo dos estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, (...)” (OLIVEIRA, PEREIRA, VILLAS BOAS, 2012). Isso requer uma organização do trabalho que utilize estratégias pedagógicas que considere a avaliação formativa, diagnóstica e processual como categoria central, visando mudanças efetivas para uma escola que supere a seriação. Assim como, um acompanhamento pedagógico sistemático aos estudantes, pautado na lógica do processo que veja o ‘erro’ como uma possibilidade construtiva.

A avaliação deve identificar as possibilidades de aprendizagens e a organização do trabalho pedagógico para promover a aprendizagem dos estudantes e da Unidade Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012). Dessa forma, segundo a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Art. 32 “A avaliação dos estudantes, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

- “I. assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- II. subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- III. manter a família informada sobre o desempenho dos estudantes;
- IV. reconhecer o direito do estudante e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.”

O grande equívoco da progressão continuada no Brasil tem sido ser considerada sinônimo de promoção automática, sendo culpada pela não reprovação dos estudantes dentro do ciclo. A verdadeira progressão continuada se insere em outra lógica de avaliação e de organização do trabalho pedagógico: seu compromisso é com as aprendizagens. A nossa luta de educadores profissionais

não tem como objetivo simplesmente eliminar ou reduzir a reprovação, mas promover as aprendizagens de todos os estudantes. (SEDF, 2005).

Quando se diz que é necessário eliminar a reprovação, isso pode significar a aceitação de que estudantes sejam promovidos de um ano a outro com notas médias. Já o compromisso com as aprendizagens não admite que elas aconteçam em parte. Cabe à escola organizar-se para cumprir esse objetivo.

Nesse sentido, vale a pena recuperar o que argumenta Perrenoud (1999) ao se referir à introdução dos ciclos escolares nos países europeus de fala francesa em anos recentes, que tanto se assemelha à situação por nós enfrentada no Brasil e indica que os problemas de fundo são comuns.

Sobre o assunto, diz Perrenoud (1999, p.) “[...] nenhum desses sistemas educacionais ... conseguiu implantar em larga escala uma escola sem séries que promova apenas ciclos de aprendizagem”[...]. O que se observa por ora é principalmente uma vontade de acabar com as barreiras das séries adjacentes, de tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a repetência, de levar os professores a gerir um ciclo de maneira solidária, mediante um trabalho de equipe, se possível, no interior de um projeto da escola.

Enfim, os ciclos são por enquanto apenas uma intuição; não somos capazes de concebê-los e de fazê-los funcionar promovendo uma ruptura com a segmentação do curso em anos letivos com programas definidos. Encontramo-nos pois numa dinâmica de inovação bastante particular: é necessário desenvolver o sistema educacional em larga escala, numa direção determinada, mas sem dispor de um modelo preciso de referência em direção ao qual possamos caminhar em etapas. A inovação toma então a forma de uma ‘pesquisa-ação’, envolvendo todos os atores do sistema em vez da difusão de um modelo completo, já testado no interior de uma experiência piloto. (SEDF, 2005)

Parece, contudo, que muitos dos principais envolvidos com a implantação do regime de ciclos no Distrito Federal não têm explorado devidamente seu papel indutor de novas estratégias de formação continuada exigidas para o momento.

Outro equívoco quanto à progressão continuada é a apropriação dessa expressão para a designação das “turmas de progressão” da Escola Cidadã, tal como relatado por SEDF, (2005). Essas turmas agrupavam alunos com defasagem idade-conhecimento para a atendimento especializado a fim de que pudessem ser incluídos posteriormente nas turmas do ano-ciclo.

Ravagnani (2003) cita oliveira para quem, na progressão continuada, os estudantes “são classificados para a série seguinte, mas esse avanço precisa ser acompanhado por um conjunto de medidas pedagógicas que garantam progredir em seu percurso escolar”. Este é também um equívoco porque os estudantes prosseguem sem aprendizagem. Não é essa a verdadeira intenção da progressão continuada.

Historicamente o ensino nas escolas brasileiras tem sido organizado em séries com reprovação anual. Essa forma de organizar o ensino requer certa homogeneidade dos grupos-classes. Como afirmou Durkheim (1995) ao discutir a organização da escola graduada, a seriação requer certa homogeneização intelectual dos alunos. Para que todos aprendam adequadamente os conteúdos divididos em séries e disciplinas, é necessário que as crianças ou os adolescentes colocados em cada série tenham mais ou menos as mesmas condições, tanto em relação às experiências de aprendizagem quanto à capacidade intelectual.

Uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. (SEDF, 2005).

Dessa forma, no ensino seriado, ministrado igualmente para todos, pretende-se que ao final de cada ano letivo os alunos tenham atingido os mesmos objetivos. Aqueles que não conseguem são separados de seu grupo-classe e repetem a série.

Quando essa nova modalidade de escola primária foi criada no Estado de São Paulo, no início da década de 1890, ela representou uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. SOUZA, (1998).

À medida que a escola graduada foi se consolidando, a seriação com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo foi sendo incorporada ao imaginário e à prática docente como intrínsecas ao processo educativo, sem as quais não se podia conceber uma educação “de qualidade”.

Assim, a escola passou a selecionar quem respondia de forma adequada aos padrões educacionais exigidos. Essa seleção ocorria, em primeiro lugar, pela limitação de vagas e, em segundo, pela reprovação daqueles que não respondiam a contento aos objetivos estabelecidos pela escola. Dessa forma, os que permaneciam eram os mais adaptados a esses propósitos, e não necessariamente os mais inteligentes e capazes.

A seriação foi, portanto, uma forma de organizar o ensino em função das características da educação escolar num período histórico no qual os responsáveis pela educação (não em sua totalidade) não concebiam que todos pudessem aprender se lhes fossem dadas condições para tal. Nesse contexto, a seriação era uma forma adequada de organizar o ensino, pois cada série coincidia com o ano jurídico e letivo, os conteúdos e objetivos de um determinado nível de ensino eram divididos em séries e os critérios rígidos de promoção entre as séries possibilitavam,

ao final do curso primário ou secundário, certa homogeneização na aprendizagem e formação daqueles que os concluíam. (ALAVARSE, 2007)

A reprovação não causava mal-estar entre os docentes, que a viam como parte do processo educacional e justificavam-na geralmente por incapacidade ou falta de dedicação do discente. O processo era tão “naturalizado” que quase não se questionava o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro.

As condições materiais, sociais e culturais nas quais a escola seriada estava inserida mudaram à medida que a educação passou a ser concebida como direito e o Estado adotou medidas para que a população tivesse acesso à escola. O direito à educação, a obrigatoriedade do ensino fundamental e sua universalização requerem a construção de um novo paradigma sob o qual a escola deve organizar-se: educação é direito.

Para realizar o direito à educação, não se trata apenas de fazer adequações pontuais à escola que estava organizada sob o paradigma da educação como privilégio: é necessário construir outra escola. A escola tradicional renovada não pode atender a uma demanda que contraria sua organização material e simbólica. (CORTESÃO, 1992).

Isso porque, nesse modelo de escola, cabia ao aluno adequar-se aos conteúdos, aos métodos, aos processos de avaliação, às relações hierárquicas e, muitas vezes, autoritárias entre professor e aluno. Os que não se adaptavam eram excluídos durante o processo, geralmente logo no início, pois os maiores índices de repetência ocorriam e ainda ocorrem nas séries iniciais.

Assim, sob o pensamento “estudar não é para todos” nem sempre explícito, os professores e uma parte da sociedade podiam ou podem conviver de forma mais ou menos explícita com a exclusão escolar. Quando a educação passou a ser concebida como direito e o ensino fundamental tornou-se obrigatório, a escola

não pôde mais funcionar como antes. Obrigada a adequar-se a uma nova realidade, ao mesmo tempo em que fez movimentos de inclusão e de democratização, manteve, por vias mais sutis, mecanismos de seleção e de exclusão. (SEDF, 2005).

A chamada escola tradicional centrava seus esforços principalmente na transmissão de conteúdos, geralmente de forma verbal, para crianças e jovens por ela considerados motivados e desejosos de aprender. Ou seja, não se concebia que era função da escola mobilizar nos alunos o desejo e a vontade de aprender ou pelo menos não desmobilizar esse desejo com sua forma imperativa e desinteressante de ser.

Dado que sua tarefa era ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais, aplicava-se o expediente da reprovação, pois se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram corresponsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola. Embora essas características ainda estejam presentes na escola, as demandas trazidas pela democratização do acesso têm exigido a conformação de um novo padrão de ensino e aprendizagem.

Assim, ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. SEDF (2005)

O aluno que “não quer aprender”, “não tem acompanhamento dos pais” ou “tem dificuldades para aprender” tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto àquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua

atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse aluno queira e possa aprender. (SEDF, 2005).

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos.

Esse talvez seja um dos motivos da chamada “crise” da escola: suas finalidades e objetivos proclamados são contraditórios à sua organização e funcionamento. A estrutura escolar atual, tanto em relação às condições materiais quanto às concepções que subsidiam as práticas pedagógicas, opera como um gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos declarados. Isso acontece, em parte, porque as políticas educacionais de modo geral, condicionadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que não concebem a educação como direito, limitam os investimentos financeiros necessários à democratização não só do acesso, mas também da aprendizagem. (SEDF, 2005).

Os grandes estudiosos e pensadores do tema educação, como Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Freinet., Perrenoud; Antônio Nóvoa dentre outros, sempre observaram e escreveram sobre o sucesso e o fracasso escolar, mas nenhum deles compactuaria com um projeto de não retenção de uma criança ou de um adolescente sem antes uma intervenção séria no seu verdadeiro aprendizado.

O ensino público do Distrito Federal, precisa desta intervenção pois infelizmente, por mais que se tenha grandes investimentos na educação “a prática escolar ainda não consegue garantir o ritmo de aprendizagem daquele aluno que está na escola e não quer aprender, daquele aluno que sabe que, estudando ou não, irá para o próximo ciclo e, independentemente de seus resultados escolares, jamais será retido” SEDF, (2005)

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

A metodologia que foi aplicada é a pesquisa qualitativa, com o objetivo de comparar e analisar, se a escola em ciclos oferece mais ou menos qualidade do ensino e da aprendizagem do que a escola em série. A pesquisa qualitativa que segundo Ludke e André (2012) é aquela que se realiza em ambiente real, onde as coisas acontecem, os dados são colhidos diretamente da fonte e analisados com base em um processo indutivo, sem nenhuma espécie de manipulação intencional do pesquisador.

O Estudo de Caso que é um método qualitativo e consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

O Estudo de Caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme YIN (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A tendência do Estudo de Caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele Investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A Diretora da escola e cinco professores são os sujeitos desta pesquisa e responderam a um questionário sobre a diferença da escola em ciclos e a escola seriada, o processo de transição e qualidade do ensino e da aprendizagem e o interesse dos alunos nesta nova modalidade. Os professores e a direção são o foco principal para o levantamento de dados.

3.3 Universo da pesquisa

O Estudo de Caso, que foi desenvolvido em uma cidade satélite; cujo nome Ceilândia, uma vez que esta, foi a primeira a implementar o Bloco Inicial de Alfabetização, conhecido como BIA e também a primeira a aceitar em suas escolas os Ciclos de Aprendizagem e a Semestralidade.

O Estudo de Caso foi elaborado na Escola Classe XY, área especial S/Nº é uma escola pública da Ceilândia, DF, que atende alunos do 4º ao 5º ano. Nosso foco são os professores que lecionam no 4º e 5º ano, uma vez que neste período, os alunos estão apresentando déficit acentuado de aprendizagem.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O quadro abaixo evidencia o quantitativo de turmas da Escola XY de Ceilândia DF, bem como o número de participantes da pesquisa. Foram encaminhados dez questionários; retornaram seis, devidamente respondidos. Isso significa um percentual de sessenta por cento. O que demonstra uma melhor análise dos pontos fortes e fracos da escola em ciclo em comparação com a escola seriada, em termos de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Quadro de participantes da pesquisa

Quantidade de turmas	Quantidade professores	Quantidade de integrantes do quadro gestor (Diretora)	Quantidade de professores ausentes
10	05	01	04

Obs: No dia da pesquisa haviam 4 professores e alguns integrantes do quadro gestor ausentes devido a licença média e abono.

A pesquisa foi realizada na Escola Classe XY, da Ceilândia, sobre a organização das escolas em ciclos. Esta, tem um número pequeno de turmas e o questionário foi aplicado para cinco professores e a Diretora. O primeiro contato foi com os professores e depois com os alunos. Mas, devido os alunos terem entre nove e dez anos e serem imaturos, não houve sucesso na aplicação do questionário. O objetivo da pesquisa foi verificar junto aos professores e alunos quais as suas opiniões sobre a melhoria do ensino e da aprendizagem numa escola com o sistema de ciclos de aprendizagem em relação a escola seriada. Esta escola está na lista das primeiras, a aderir ao sistema de ciclos do 1º ao 5º ano, na Ceilândia e no Distrito Federal.

Ao questionar para a Direção da Escola sobre o tempo de Secretaria de Educação, do corpo docente e do corpo gestor, a média foram dezenove anos. A maioria são professoras e o período para aposentadoria está próximo. Um dado

importante para qualidade do ensino e da aprendizagem nesta escola, e que faz grande diferença, independentemente do sistema em ciclos ou seriado é que todos os professores e direção tem curso superior completo e especialização em diversas áreas do conhecimento.

Moran (2004) deixa bem claro que as instituições de ensino foram consideradas as mais resistentes ao novo quando na verdade isso não deveria acontecer; pois se trata de um local diferenciado e em busca constante de novos conhecimentos. Resistência às mudanças são mais recorrentes para os profissionais que estão em fim de carreira, o que é natural para maioria dos profissionais, principalmente para os da área de educação.

Ao serem questionados se houve discussão para adesão ou não ao 2º Ciclo com os professores, direção e alunos e comunidades; todos responderam não. Nesta pesquisa, os professores A, B, C, D, E inclusive Diretora F foram unânimes em demonstrar resistência ao sistema de Ciclo de Aprendizagem, pois não participaram da sua construção e discussão. Houve na verdade um imposição.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal não esclareceu para os professores, direção, alunos e comunidade que os Ciclos de Aprendizagem se tratava de uma política pública. Motivo pelo qual houve resistência. Uma política pública é diferente de projeto; pois um projeto de acordo com Ciqueira, e Mitrulis (2001) só tem credibilidade com a participação de todos não só em uma escola pública, como nas demais instituições.

A Escola Classe XY da Ceilândia, DF, como já trabalhava com o Bloco Inicial de Alfabetização, logo aderiu ao segundo ciclo, 4º e 5º anos, mesmo não tendo participado da construção das diretrizes gerais do mesmo.

Todas essas diretrizes do 2º Ciclo chegaram prontas na Escola e esta foi obrigada a aceitá-la. Razão pela qual a própria escola não convidou a comunidade para se interar melhor do sistema de Ciclos de Aprendizagem. Houve pouca

discussão pela grandeza e importância da mudança na vida dos alunos e professores e direção da escola.

Ciqueira e Mitrulis (2001, p. 116) deixam bem claro que as grandes mudanças do ensino público no Brasil, ao longo da história foi devido a políticas públicas implantadas sem uma participação de toda sociedade, sempre partindo de poucas mentes ora brilhantes, ora fazendo o jogo do poder e objetivo, infelizmente foi privilegiando os aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos.

Ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos do sistema de Ciclos de Aprendizagem para as escolas públicas; os professores A, B, C, D, E e F (Diretora) pesquisados relataram que apesar da imposição do projeto; há pontos negativos e positivos, os quais menciono abaixo:

Pontos positivos:

“A forma diferenciada de trabalhar a avaliação;
O auxílio aos alunos nas suas dificuldades;
A unificação dos conteúdos;
A continuidade da aprendizagem independente da série”

Relataram que a escola organizada em ciclos é uma forma de minimizar a evasão escolar, mais não melhora a qualidade do ensino. Todos defendem que a melhoria da qualidade de ensino é algo mais profundo do que simplesmente, mudar a terminologia de escola seriada para escola em ciclos.

Como propõe Perrenoud (1999) à medida que muitas das atuais experiências com o regime de ciclos se consolidam, que os reclamos da escola inclusiva se façam mais veementes é que a difusão da ideia da pedagogia diferenciada encontrará suporte em práticas escolares capazes de admitirem diferentes percursos de formação na trajetória escolar dos alunos.

Apenas o professor A relatou que ainda não consegue ver pontos positivos na escola em ciclos. Com relação aos pontos negativos, todos também, foram unânimes em citar a aprovação sem considerar a aprendizagem. A

quantidade excessiva de alunos na turma; uma vez estes estão com níveis diferentes de aprendizado e isso dificulta o trabalho do professor. Sobre a diferença em termos de aprendizado, comparando a organização dos conteúdos e do planejamento da escola em ciclo e seriada, todos responderam que tudo continua funcionando da mesma forma, talvez pela não credibilidade da escola em ciclo ou pela falta de treinamento e informação por parte da Secretaria de Educação. Quem sai perdendo de acordo com as observações dos professores, são os alunos.

Ao serem questionados se perceberam alguma diferença em termos de organização dos conteúdos e no planejamento da escola em ciclo e da escola seriada; os professores A, B, C, D, E e F(Diretora) colocaram de uma forma bastante interessante que a escola em ciclos reduz a responsabilidade da família em cobrar dos seus filhos mais estudos; devolvendo para escola esta responsabilidade

Todos foram unânimes em responder que buscam informações por sua conta e ordem, sobre como trabalhar numa escola no sistema de ciclos, quando na verdade a Secretaria de Educação deveria dá este direcionamento, por se tratar de uma política pública de ensino e a sua preocupação é não prejudicar o aluno, mas fazer com todos aprendam o conteúdo com qualidade.

Com relação a implantação da escola no sistema de ciclos e os resultados alcançados no que tangem ao processo de ensino e aprendizagem, todos consideram o projeto regular, pois os alunos não despertam mais interesse em aprender, pois sabem que estudando muito ou não, serão aprovados de qualquer forma.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada sobre a escola seriada e a escola em ciclos fez com que revesse alguns conceitos, acreditava que só havia pontos negativos, como por exemplo só enxergava a aprovação automática, mas na realidade após as leituras que fiz, compreendi que os ciclo de aprendizagem nos apresentam uma nova forma de organizar o tempo e espaço escolar com o objetivo de atender todos os alunos respeitando os níveis de aprendizagem de cada um.

A escola organizada em Ciclo de Aprendizagem interfere positivamente na vida do aluno. Por isso, é preciso mudar o conceito sobre a credibilidade na escola pública. Percebeu-se durante a pesquisa feita com alguns professores que os mesmos não são contra. O que falta na verdade, são mais informações e também a forma como foi implantado na Secretaria de Educação do Distrito Federal, causou uma certa resistência e susto no primeiro momento. Percebeu-se que os professores estão começando a aceitar essa nova mudança do processo ensino e aprendizagem.

Por isso que o homem é ser inacabado e sujeito de sua própria educação, um ser em constante busca por perfeição, busca permanente em si mesmo e em comunhão com os outros. Assim, a busca pela educação está ligada diretamente ao saber como uma superação constante, em que “todo o saber superado é uma ignorância”.

Freire (1979), acredita ser necessário o amor e a esperança no processo de educação do homem, pois o amor é uma condição para o entendimento, e a esperança é início da busca para a educação. Ressalta o homem como um ser capaz de relacionar-se, projetar-se nos outros e transcender, evitando a adaptação e acomodação e estimulando a transformação constante através de relações reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais.

A Escola Classe XY da Ceilândia, apesar de todos problemas e a falta de estrutura mencionadas nesta pesquisa está trabalhando no sistema de Ciclo, buscando sempre a qualidade do ensino e da aprendizagem, como já fazia na escola seriada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

]

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARCANJO, F. e HANASCHIRO, M.. **História da Educação no Brasil**. 1 Ed. 2010. www.biblioteca24horas.com.

BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v.15, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n 9.394/96).

CARMELLO, Eduardo. **A Arte de Lidar com as Adversidades**. Editora Gente. 2004.

CORTESÃO, Luiza. Algumas ambições e limites da formação de professores: Papel da análise social da educação. In Stephen Stoer & António Joaquim Esteves (Orgs.), **A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Edições Afrontamento. 1992.

DALBEN, A.I.L.F. **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. GAME, FAEUFMG, 2000.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 6 Ed.Trad. Anísio Teixeira; São Paulo: Melhoramentos,1967.

ÉMILE DURKHEIM. **Textos selecionados**. José Albertino Rodrigues (Org.). Tradução Laura Natal Rodrigues. 9. ed.São Paulo: Ática, 2005b.

ESTEBAN, M. T (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. 2005.

FERREIRA, C. A.. **A avaliação no quotidiano da sala de aula**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Arte e Paz. 1979

LEGRAND, L. A pedagogia de projeto. In LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos. **Trabalho de projeto**. 3 ed. Porto: Afrontamento. Leituras comentadas, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

MORAN, José: **Texto: A educação está mudando radicalmente. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.**, 2007 p.13-27.

MORGADO, J.. **Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores**.1 ed. Lisboa: Editorial Presença. 2004

PACHECO, José. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre. Artmed.1994.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais** – Introdução, v. 1. Ministério da Educação, Brasília, 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: **entre duas lógicas** . Artmed. 1999.

RAVAGNANI, M. C. A. N. **Progressão continuada**: discurso de professores de Ciências. ANPEd, 26 Reunião, GT 13, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF/ **Subsecretaria de Educação Pública. Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos**: Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília, DF : 2005.

VEIGA, P.I. **Técnicas de Ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas, SP. Papyrus. 2006 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

Apêndice I

QUESTIONÁRIO PARA ACOLETA DE DADOS E INFORMAÇÕES

Este questionário solicita a informação mínima necessária para elaboração da monografia relativa à Pós-graduação em Gestão Escolar, convênio entre a EAPE/SEDF e Universidade de Brasília; sobre a implementação dos Ciclos de Aprendizagem na Escola Classe XY, Ceilândia DF.

O objetivo é verificar se a implementação dos Ciclos de Aprendizagem, esta melhorando a qualidade do ensino em relação a escola seriada.

• Contexto Institucional

Nome da Escola:	Escola Classe XY, Ceilândia DF
Endereço:	
Ano da inauguração:	
Telefone:	
Endereço da Regional de Ensino	

• Equipe Gestora

Nome	Cargo	Função	Titulação	Tempo na função e na escola
	Professor A			
	Professor B			
	Professor C			
	Professor D			
	Professor E			
	Professora F	Diretora		

1) Houve discussão desta adesão ou não ao 2º ciclo com os professores, direção, alunos e a comunidade?

a) () Sim. Por quê? _____

b) () Não. Por quê? _____

2) O sistema de Ciclos de Aprendizagem para as escolas públicas de Brasília DF é um:

a) () É um sistema ruim

b) () É um sistema regular

c) () É um sistema bom

d) () É um sistema ótimo

e) () É um sistema excelente

3) Cite 3 pontos positivos do sistema de Ciclos de Aprendizagem?

-
-
-

4) Cite 3 pontos negativos do sistema de Ciclos de Aprendizagem?

-
-
-

5) Após a implantação do sistema de Ciclos de Aprendizagem em sua escola, você pode considerar que os resultados do processo de ensino e aprendizado foram:

a) () Ruim

b) () Regular

c) () Bom

d) () Ótimo

e) () Excelente

6 - Você percebeu alguma diferença em termos de organização dos conteúdos e no planejamento da escola em ciclo e da escola seriada

a) () Sim

b) () Não

c) Por quê sim:

-

d) Por quê não:

-